

## Un abordaje para la problemática de la comprensión de texto en la formación de profesores de historia

*Valeria Mabel Loffi de Ranalletti*

Universidad Nacional de Tres de Febrero

[valerialoffi@hotmail.com](mailto:valerialoffi@hotmail.com)

---

### Resumen

El presente trabajo expone los resultados de una experiencia longitudinal realizada con docentes y alumnos de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia de la UNTreF (Universidad Nacional de Tres de Febrero). En el marco de un proyecto departamental se reúne el esfuerzo de colegas de distintas áreas de la docencia y la investigación con el fin de mejorar la calidad de la formación de nuestros alumnos, asociado éste al Programa de autoevaluación para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Desde sus inicios<sup>1</sup> el equipo docente del Área de Historia de la UNTreF se ha preocupado por mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje innovando en el área de la didáctica. De este modo el cuerpo docente incorporó tareas de autoevaluación que le permitieron analizar su metodología y observar los objetivos y los resultados de las experiencias puestas en práctica. Las evaluaciones internas permitieron detectar áreas problemáticas y debilidades en los procesos de enseñanza–aprendizaje que afectaban la duración y la continuidad de la formación de sus alumnos. Los problemas más recurrentes se vinculaban con la comprensión de texto, la interpretación de consignas, la pobreza léxica en la redacción y la expresión oral. El abordaje de esta problemática dio lugar a un proceso de innovación en la didáctica de las cátedras incluyendo a jóvenes docentes a cargo de los TP (Trabajos Prácticos) con el objetivo de trabajar sobre las posibles soluciones a los problemas mencionados. Los alumnos del Profesorado y la Licenciatura también participaron activamente en esta experiencia a través de encuestas sobre el proyecto de mejoramiento de la calidad del aprendizaje que se ponía en marcha. La progresiva innovación en los aportes pedagógicos (tutorías, ayudantías, encuestas internas, actualizaciones teórico–prácticas) se abordó desde un enfoque pluridisciplinario (didáctico, psicológico, investigativo,) incorporando estrategias de ayuda a la comprensión de texto con el desafío de adaptarlas al ámbito de la educación superior. Los resultados generales (fruto de sucesivos análisis) son un mejoramiento progresivo y sustancial de la calidad de la comprensión de texto, entre otros resultados significativos. El trabajo longitudinal realizado en el transcurso de los cuatrimestres de aplicación del programa del Proyecto de desarrollo de nuevas herramientas pedagógicas para resolver los problemas de comprensión de textos didácticos en historia dio lugar a la creación de un material didáctico específico y adecuado a la formación universitaria, cuyas características presentaremos en este trabajo. En perspectiva, nuestro trabajo aporta un corpus que enriquece las herramientas del

docente para abordar la problemática del aprendizaje en la formación universitaria. Gracias a la formación de docentes, a la investigación, a la evaluación permanente y al involucramiento de los actores de la formación docente, nuestro trabajo pretende aportar nuevas herramientas para la práctica docente y para favorecer la adquisición de conocimientos durante la formación universitaria de los futuros docentes e investigadores.

**Palabras clave**

Comprensión de texto; evaluación; estrategias; formación de docentes; herramientas didácticas.



## An approach to the problem of reading comprehension in the training of teachers of history

**Abstract**

This paper exposes the most relevant results of a Project from History department of the University of Tres de Febrero. This Project proposes to solve the problems of comprehension of text and of expression of the university students. The main problems detected are the comprehension of texts, the interpretation of questions and orders, the lexical poverty in the draft and the oral production. Teachers' formation and longitudinal study of competitions acquired by the students of the careers of History show that the global results are an improvement of the level of comprehension of text of the university students. To solve these problems, the interdisciplinary staff of professors creates several pedagogic tools for the formation of teachers and students.

**Keywords**

Reading comprehension; evaluation; cognitive strategies; teachers formation; didactic tools.



**Introducción**

El trabajo longitudinal que expondremos aquí se basa en los resultados de una experiencia pluridisciplinaria realizada con docentes y alumnos de Historia (Profesorado y Licenciatura) de la UNTreF. Nuestro Proyecto de desarrollo de nuevas herramientas pedagógicas para resolver los problemas de comprensión de textos didácticos en historia, empezado en el año 2004, se inscribe en el Programa de autoevaluación para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje impulsado por la Universidad. El desarrollo del Proyecto tiene como obje-

tivo principal mejorar las condiciones de la enseñanza–aprendizaje interviniendo con nuevas herramientas pedagógicas en el seno mismo del dispositivo pedagógico.

Los múltiples y recurrentes problemas detectados por los docentes en la calidad del aprendizaje de los alumnos y la necesidad de adecuar el modo de enseñanza a esta problemática, merecieron un tratamiento especial por parte del equipo pedagógico. Las debilidades afectaban principalmente la comprensión de textos y de consignas, la expresión escrita y oral de los conocimientos. Otras dificultades se manifiestan como resistencia o superficialidad de la lectura, debilidad conceptual, escasez de conocimientos previos, no reconocimiento de fuentes. Estas dificultades podrían incluso vincularse con la prolongación de la carrera y en algunos casos con la deserción.

En este contexto, se aplicó un conjunto de medidas para la resolución de las dificultades, en base a la formación y posterior evaluación de docentes y alumnos. Luego de la modificación los Planes de Estudio de las carreras de Historia, las autoridades del área impulsaron la creación de un equipo integrado por docentes de Historia, especialistas en didáctica, en procesos cognitivos y en lingüística para dar respuesta a las dificultades manifestadas por los alumnos y un mejor abordaje de las mismas. Se dio inicio así al Programa de mejoramiento de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, con especial intervención en el mejoramiento de la calidad de la comprensión de texto. En este marco, se concertaron una serie de acciones de formación y de evaluación que hicieron posible ampliar el campo de estrategias pedagógicas de los docentes y mejorar las competencias de comprensión y producción de texto de los futuros docentes. La Universidad, por su parte, incluyó la comprensión de texto como materia obligatoria del Curso de Ingreso a todas las carreras. Al mismo tiempo y en sintonía con el Proyecto departamental, el Área de Historia planificó el trabajo de los docentes de TP para las cátedras obligatorias.

- El plan de trabajo incorporó prácticas innovadoras, cuyos principales ejes son:
- La formación de docentes en técnicas de ayuda a la comprensión y la producción de textos.
- La creación de herramientas pedagógicas para la puesta en práctica y la evaluación de estrategias cognitivas.
- La organización del trabajo de los auxiliares docentes en niveles.
- La formación de alumnos para el desarrollo de nuevas habilidades.
- La evaluación de las competencias de comprensión y producción de textos, adquiridas en el proceso.

Tras una etapa diagnóstica, se planificaron una serie intervenciones, comenzando por una fase investigativa sobre las diferentes corrientes y alternativas para mejorar la comprensión de texto, la producción escrita y la exposición oral de los conocimientos. Seguidamente, se trabajó sobre dos frentes: el de la conformación de un material informativo y de apoyo para los docentes sobre técnicas de ayuda a la adquisición y desarrollo de las competencias antes mencionadas y el de la evaluación de los alumnos en el dominio de dichas habilidades cogni-

tivas. Las tareas evaluativas se siguieron aplicando cada cuatrimestre en virtud de monitorear el avance de nuestra intervención en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Las acciones desarrolladas desde entonces, y especialmente entre 2006 y 2009, dieron como resultado un mejoramiento general en el proceso de enseñanza–aprendizaje gracias al desarrollo de nuevos procedimientos para la formación y evaluación de las habilidades de comprensión y producción de texto. En síntesis, las acciones desarrolladas en las primeras etapas arrojaron un resultado un mejoramiento general en el proceso de enseñanza–aprendizaje gracias al desarrollo de nuevas habilidades de comprensión y redacción.

Las experiencia y resultados acumulados en este período nos permitieron conformar un corpus teórico–práctico destinado a crear un dispositivo de apoyo para docentes y alumnos. Nos encontramos actualmente abocados en profundizar el trabajo de elaboración de un material didáctico, cuyo sustento deriva del análisis de las experiencias recogidas. Presentamos a continuación las bases teóricas del trabajo, su problemática, la metodología puesta en práctica, los resultados obtenidos y las conclusiones.

### **Marco teórico**

Comprender un texto es una tarea compleja. Para llevarla a cabo el lector debe movilizar recursos cognitivos, hacer uso de ciertas competencias y recurrir a estrategias de ayuda si fuese necesario (subrayar, resaltar, anotar). Si bien el proceso lector consiste en la construcción del significado global de los contenidos del texto en la memoria, no todos los lectores consiguen obtener una representación mental que incluya personajes, intenciones, argumentos, relaciones causales, etc. (Legros, 1988; Denhière y Legros, 1987).

Para construir una representación coherente del texto el lector se sirve de procesos lingüísticos (morfosintácticos y semánticos), de las informaciones explícitas del texto y de procesos de inferencia<sup>2</sup> (de informaciones implícitas, claves contextuales, relaciones, conocimientos previos). Esta representación, llamada según los autores “modelo mental”<sup>3</sup> (Kintsch, 1988) o “modelo de situación” (Johnson–Laird, 1983) constituye el núcleo de la memorización y la comprensión de un texto.

La construcción de un modelo de situación reposa esencialmente en la utilización que hace el lector de sus conocimientos para generar inferencias que completen las informaciones del texto (Martins y Le Bouedec, 1998), a fin de establecer una coherencia interna (dentro del texto) y respecto a sus conocimientos sobre el mundo (Millis, y Graesser, 1994). El mecanismo de producción de inferencias aparece entonces como un elemento esencial para la comprensión (Loffi, 2005).

En la actualidad encontramos dos modelos que explican el proceso de comprensión de texto: el “minimalista” y el “construccionista”. Según el modelo construccionista, el lector construye mentalmente, de manera activa y deliberada el sentido del texto (*search for meaning*), poniendo en juego los conocimientos almacenados en la memoria y las estrategias<sup>4</sup> de procesamiento de información. Así el lector organiza e interpreta las informaciones durante la lectura

(Jonson–Laird, 1980; van Dijk y Kintsch, 1983). Para ello la teoría construcccionista propone tres principios fundamentales de que determinan los factores condicionantes para el proceso de comprensión; éstos son: a) la importancia de los objetivos del lector; b) la importancia de la coherencia del texto; c) la búsqueda de construcción del sentido.

*“Por su parte, la corriente minimalista (McKoon y Ratcliff, 1992; 1995) sostiene que en el proceso de lectura, el lector sólo intenta relacionar las informaciones contiguas a través de inferencias generadas automáticamente<sup>5</sup> (o de manera inconsciente, por oposición a una acción deliberada) durante la lectura, a fin de asegurar la coherencia dentro de una frase o párrafo; descartando de este modo la producción de inferencias estratégicas<sup>6</sup> para la comprensión. Este último tipo de inferencias ‘corresponden a procesos estratégicos, cuya elaboración está ligada a los objetivos del lector y al tipo de tarea a realizar’.”* (Gadnach, y Passerault, 2006:361)

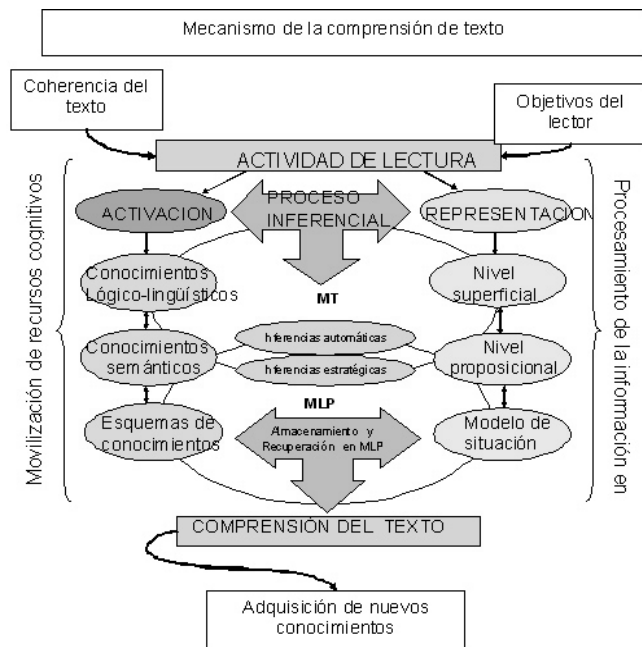
El estudio de enfoque construcccionista más acabado resulta ser el de Kintsch y van Dijk (1978), en el que proponen un modelo basado en los procesos de “construcción–integración” (Kintsch, 1988). En él se toman en cuenta el papel de un lector activo, sus intenciones y las características del texto como determinantes del proceso de comprensión. Kintsch propone que la significación de un texto se construye en la memoria del lector gracias a tres niveles diferentes de representación:

1. La representación mental de la estructura grafémica del texto se forma en la MT (Memoria de Trabajo) durante la lectura. Esta representación activa la significación de las palabras y constituye lo que se llamamos el nivel superficial (la MT permite procesar y retener la información entrante al sistema cognitivo, su capacidad y duración son limitadas).

2. Las representaciones semánticas y sintácticas (de palabras y frases) se asocian formando proposiciones o ideas argumentativas. Así se construye la coherencia de la representación entre las diferentes partes del texto, dando lugar al nivel proposicional. Aquí se asocian el sentido y la estructura de palabras y oraciones, formando proposiciones con sentido propio y estableciendo la coherencia entre los argumentos del texto.

3. Las informaciones de los dos niveles precedentes se integran a los conocimientos del lector permitiendo de este modo la generación de inferencias. Este proceso es fundamental para la formación de una representación mental en forma de resumen que será conservado en la MLP (Memoria a Largo Plazo) del lector. A este nivel lo llamamos modelo de situación (aquí los conocimientos previos se asocian con las representaciones semánticas y proposicionales del texto, formando un todo coherente, gracias al proceso inferencial).

En síntesis, desde el comienzo de la lectura el lector genera inferencias para lograr una buena comprensión basándose en la utilización de sus propios conocimientos.

**Cuadro 1:** Esquema recapitutivo de los recursos y procesos implicados en el mecanismo de comprensión de texto

Como hemos visto hasta aquí, leer para comprender implica ir mucho más allá de la decodificación—transcripción de grafemas en fonemas. Comprender involucra múltiples procesamiento mentales y recursos, responsables de la formación de una representación, provenientes de la MLP del lector y de la información derivada del texto (Aguilar, y Denhière, 2001). En la memoria del sujeto se activan los conocimientos lingüísticos y del mundo en general (Campion, y Rossi, 1999) y los esquemas de conocimientos necesarios para la generación de inferencias (Graesser, Trabasso, y Singer, 1994). Al utilizar los conocimientos previos durante la lectura, el lector genera inferencias capaces de completar las lagunas de información del texto, con el objetivo de asegurar la coherencia entre sus argumentos —en la oración, el párrafo y el texto— (Millis, y Graesser, 1994). La construcción de una representación del texto o “modelo mental”, facilita el recuerdo de lo leído (Loffi, 2006), vehiculizando el aprendizaje.

Ambas posiciones —minimalista y construccionista— confluyen en que las inferencias intervienen en la formación de una representación coherente del texto, aunque los construccionistas resaltando el rol de las inferencias estratégicas (o elaboraciones opcionales) y de la búsqueda de sentido, y los minimalistas, priorizando la economía de los recursos cognitivos.

De acuerdo con el enfoque de búsqueda de construcción de sentido como medio para arribar a la comprensión de texto, ciertos investigadores abordaron la problemática de las dificultades de la comprensión de textos didácticos, proponiendo una serie de ayudas o técnicas

cognitivas para mejorar la comprensión. Estas ayudas provienen de experiencias empíricas en las que se testea metodológicamente la eficacia de acciones sobre el texto, sobre las consignas de comprensión, sobre las estrategias del lector. Los fundamentos, clases y características de las ayudas cognitivas serán abordadas en la Problemática y la Metodología. Las técnicas que se encuentran en la bibliografía científica<sup>7</sup> se clasifican según el nivel del proceso de comprensión en el que intervienen. Los niveles a los que se hace referencia, se corresponden con los niveles de construcción de la significación del texto, según el modelo de “construcción–integración”.

### **Problemática**

A través de las tareas de auto evaluación llevadas a cabo por los docentes del área de Historia, se detectaron dificultades en los procesos de enseñanza–aprendizaje. Los problemas identificados<sup>8</sup> atañen tanto a la lectura, como a los conocimientos previos, la interpretación y ejecución de consignas, la redacción y la producción oral.

Estas dificultades se abordaron proponiendo nuevas herramientas de trabajo para docentes y alumnos. Como introdujimos en el Marco teórico, en primer lugar tomamos los trabajos de investigadores de otras latitudes que pusieron a prueba una amplia serie de técnicas de ayuda a la comprensión de textos didácticos —aunque aplicados a la educación media— (Britton *et al.*, 1990, 1991; Lorch y Lorch, 1996; Pressley *et al.*, 1988; Davey y McBride, 1986; Glover *et al.*, 1990, entre otros). Estas técnicas pueden aplicarse durante y después de la lectura.

Las ayudas cognitivas para mejorar la comprensión de texto se clasifican en tres grandes grupos: a) las que facilitan la representación de la base del texto, b) las que favorecen el procesamiento semántico del texto y, c) las que ayudan a enriquecer la representación general del texto. Cada grupo se corresponde con uno de los niveles de la construcción de la significación del texto en la mente del lector (Kintsch, 1989), ya que proponen estrategias específicas para cada instancia del proceso de comprensión (véase un resumen de las técnicas utilizadas en Loffi y Poggi, 2008).

### **Metodología**

Las acciones que se han llevado a cabo a lo largo las diferentes etapas de investigación, desarrollo e implementación del Proyecto de mejoramiento de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, se dirigieron principalmente a la formación de docentes sobre estrategias de ayuda a la comprensión y la expresión oral, a aplicación de las técnicas a través de actividades curriculares y a la evaluación de la apropiación de éstas herramientas por parte de los alumnos. Se aplicó un plan de trabajo cuyo eje condujo a poner en marcha las siguientes acciones:

- Se diseñaron nuevas herramientas para la evaluación de las competencias, el desarrollo de una metodología de la expresión oral y utilización de conocimientos previos.
- Se informó a los docentes de TP sobre la utilidad y metodología de las ayudas para la comprensión de texto, el aprovechamiento de los conocimientos previos y el mejoramiento de la expresión oral y escrita.

- Se planificaron por niveles los objetivos y actividades específicas con los auxiliares docentes de las cátedras, en continuidad con las tareas emprendidas en el curso de ingreso.
- Los docentes aplicaron las ayudas cognitivas a las consignas de trabajo con los alumnos como parte de las actividades curriculares.
- Se evaluó cada cuatrimestre la puesta en práctica de las estrategias de comprensión adquiridas por los alumnos.

Los materiales didácticos elaborados para los docentes durante nuestro proyecto constan de un informe sobre las características de las capacidades de comprensión de texto de los alumnos que cursan el ingreso a las carreras de grado, un informe sobre las técnicas cognitivas para mejorar la comprensión de textos, una guía para docentes con sugerencias y claves para la construcción de una metodología de trabajo para facilitar la exposición oral de los conocimientos (dirigido especialmente a los futuros docentes), informes cuatrimestrales sobre los resultados de los testeos de las habilidades de comprensión de texto de los alumnos, devoluciones periódicas sobre los resultados de las encuestas realizadas a los alumnos (sobre el grado de conformidad y sugerencias para corregir el plan de trabajo sobre comprensión). Estos materiales completan su cometido con reuniones de formación y discusión del equipo y la creación de la guía de aplicación para las cátedras (en la que seguimos trabajando, cuyas características generales serán descritas en los resultados).

Prestando especial atención a la problemática de la comprensión de texto y de la expresión de nuestros futuros docentes, hemos aplicado dos tipos de evaluación. En una primera etapa, evaluamos con la ayuda de protocolos cuidadosamente pretesteados por jurados externos (aplicados a todo el alumnado cuya participación ha sido siempre consciente y voluntaria). Los protocolos<sup>9</sup> de evaluación se crearon siguiendo los procedimientos de evaluación de memorización y comprensión de texto de la perspectiva constructorista (Rodríguez Diéguez, 2003, en León: 301–330; Otero y Graesser, 2001:143–175; entre otros). La evaluación constaba de un único texto para todas las materias y proponía diferentes tipos de tareas que indagaban cada una sobre una clase de estrategia en particular, por ejemplo la restitución de palabras (completar frases con palabras clave o parte de oraciones significativas), restitución de proposiciones (responder a preguntas cerradas o *multiple choice*, redactar oraciones con las ideas más relevantes del texto), comprensión de información explícita y comprensión de información implícita (responder a preguntas semiabiertas o abiertas). Los resultados permitieron establecer los patrones de dificultad para los diferentes años o niveles alcanzados por los alumnos en las carreras. Cabe agregar que las respuestas “correctas” son todas las respuestas válidas que consignen la información suficiente y pertinente para la adecuada ejecución de la tarea.

En una segunda etapa de evaluaciones, se optó por utilizar protocolos adaptados a cada materia, empleando textos extraídos de la bibliografía de cátedra, estimando tanto variables cuantitativas como cualitativas, unificando sin embargo a todos los cursos los criterios y las variables independientes a analizar. Los protocolos de evaluación, fueron en esta fase, confeccionados con el aporte de los auxiliares docentes, quienes propusieron los textos para realizar la evaluación. Asimismo



se consensuaron las consignas de evaluación, las variables examinadas y el texto elegido. La fecha y las circunstancias de la evaluación estuvieron a cargo de los docentes.

He aquí una serie de ejemplos de consignas cuyo objetivo es ejercitar el empleo de estrategias de comprensión de texto en clase, posteriormente evaluadas con el uso de fuentes bibliográficas:

- Objetivo: trabajar las capacidades del alumno para identificar las ideas principales del texto y de formularlas como palabras claves. Conocimiento y demonio del recurso “palabra clave”. Ejemplo de consigna: “Sugiera las palabras clave que señalan los contenidos principales del texto (máximo 8 palabras clave)”.

- Objetivo: fortalecer las competencias del alumno para reconocer las causas y las consecuencias de un hecho, de diferenciarlas entre sí y de enunciarlas situándolas en tiempo y espacio con respecto a un suceso blanco. Ejemplo de consigna: “¿Por qué razón, según el autor, la violencia caracteriza a la sociedad colonial? ¿Qué consecuencias trajo para el pueblo colonizado y el colonizador esta violencia estructural?” (Fuente: Wachtel, N. (1976): *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española*. Alianza, Madrid, pp. 135–211).

- Objetivo: desarrollar las habilidades del alumno para situar (se) en el espacio-tiempo y ordenar cronológicamente los sucesos anteriores y posteriores en relación a un hecho o proceso histórico. Ejemplo de consigna: “Nombre los cambios que se produjeron en la agricultura (de la Edad Media) a través del tiempo.” (Fuente: Solbrig, O. (2005): “Edad Media: del latifundio a la peste.”, en *La Capital*, 12 de junio de 2005, n° 48777).

- Objetivo: estimular las aptitudes del alumno para advertir y explicar las diferencias que existen entre dos ideas o planos conceptuales expuestos en el texto (lectura crítica). Ejemplo de consigna: “¿Qué diferencias existen según Rousseau entre el hombre en estado natural u originario y el hombre artificial o socializado de la modernidad?” (Fuente: Rousseau, J.-J. (1998): “Prefacio”, en *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, Alianza, Madrid, pp. 219–227); y “¿En qué consiste, según Bacon, la diferencia entre la felicidad del conocimiento y la “operación”? (Fuente: Horkheimer, M. y Adorno, T. (1998): *Dialéctica de la Ilustración*, Trotta, Madrid, pp. 59–62).

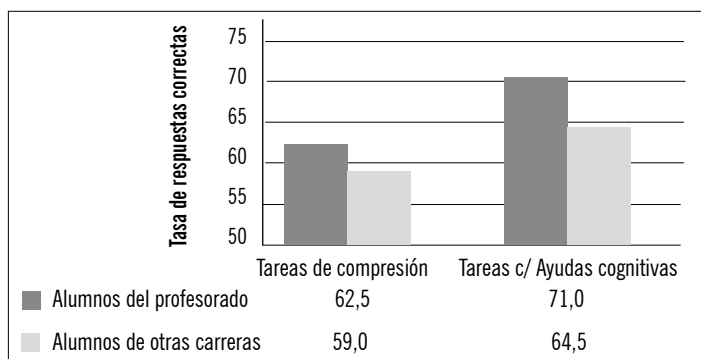
Todos los alumnos de las carreras de grado del área de Historia participaron en diferentes etapas de las evaluaciones periódicas. Las comisiones en las que se aplicó la evaluación han ido rotando de acuerdo a los objetivos del Programa, contando en todas las ocasiones con la participación de las materias iniciales y finales —del tronco del Profesorado y la Licenciatura en Historia—. Esta constante se mantuvo con el fin de evaluar de manera continua los parámetros del avance de las medidas implementadas con los alumnos ingresantes y al mismo tiempo con los más avanzados. En todas las ocasiones, y a los fines de proceder al análisis de los resultados recabados, dividimos la población de alumnos en tres grupos: ingresantes —o principiantes—, Iniciados (que han cursado más de 8 materias) y Avanzados (que han cursado un mínimo de 16 materias), según la cantidad de materias cursadas en el plan de estudios. A continuación presentaremos los resultados de las diferentes etapas de este trabajo.

## Resultados

Durante la primera serie de análisis<sup>10</sup> se evaluaron competencias y estrategias de comprensión de texto —como hemos descrito en la Metodología— sobre la base de protocolos estandarizados y se realizaron análisis estadísticos de la varianza (Anova) sobre los datos obtenidos. Entre las competencias y estrategias evaluadas se solicitó a los alumnos que sugiriesen palabras clave, identificasen ideas principales, comprendiesen consignas,<sup>11</sup> relacionasen informaciones explícitas e implícitas, señalasen los argumentos y relaciones entre antecedentes y consecuentes, relacionaran texto e imagen, generasen inferencias sobre la dimensión temporal y otras elaboraciones opcionales (actores, instrumentos, claves contextuales).

Como balance global de los resultados hemos constatado que desde la aplicación del Proyecto de mejoramiento de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, los alumnos ingresados después del inicio del Proyecto tienen, en promedio, un mejor nivel de comprensión de texto que los alumnos más avanzados.<sup>12</sup> Estos últimos, muestran sin embargo una mejora progresiva en el conjunto de las tareas de comprensión donde antes manifestaban más dificultades. También constatamos que la diversificación<sup>13</sup> de estrategias empleadas (sugerir palabras clave e ideas principales, relacionar informaciones implícitas y explícitas) permite al alumno mejorar su capacidad de comprensión. En cuanto a los alumnos más noveles, el desempeño se aproxima a los niveles esperados, pese a persistir en su conjunto una serie de carencias de base tanto en las competencias necesarias para la lectura comprensiva como en la redacción y la interpretación de consignas. A demás, estableciendo una comparación entre dos grupos de alumnos —113 alumnos de Historia y 99 alumnos de otras carreras quienes participaron voluntariamente en la evaluación—, se confirma la tendencia positiva en estadios tempranos del trabajo realizado por los docentes: el rendimiento de los alumnos de Historia es superior al los de los alumnos de otras carreras, como se aprecia en el Gráfico n° 1.

**Gráfico 1:** Desempeño en tareas de comprensión y Efecto de las ayudas durante la evaluación

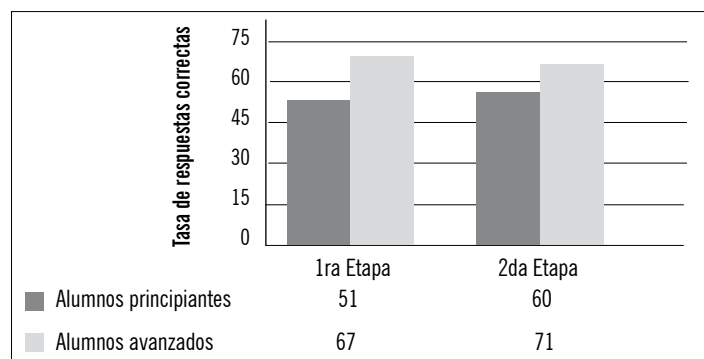


Por otra parte, el empleo de nuevas estrategias presentadas en forma de ayudas a la comprensión de texto en un tramo del protocolo de evaluación (interrogar, explicitar, clasificar, utilizar recursos personales, etc.) facilita el trabajo de comprensión como se observa también en el Gráfico n° 1. Las acciones llevadas a cabo por el cuerpo docente con posterioridad a cada evaluación, se centran en la planificación de soluciones posibles a las dificultades detectadas en cada etapa, siendo aplicadas luego en el seno de la clase.

En una segunda serie de evaluaciones<sup>14</sup> analizamos (cuantitativa y cualitativamente) los resultados de protocolos significativamente diferentes a los utilizados en evaluaciones anteriores —como se ha descrito en la Metodología—. La nueva modalidad de evaluación puesta en práctica, nos llevó a explorar otras riquezas sobre los resultados que hemos analizado también cualitativamente. Sobre la lectura de textos extraídos de la bibliografía obligatoria de cada materia, estudiamos las capacidades de los alumnos para identificar y comprender de las ideas principales del texto, diferenciar y contextualizar causas y consecuencias de un hecho, establecer comparaciones entre dos procesos o conceptos históricos, utilizar adecuadamente el vocabulario del texto, interpretar y ejecutar las consignas, conocer y desplegar recursos de la expresión escrita (especialmente, la estructura de la oración y del párrafo), reconocer o explicar situaciones conflictivas o paradójales.

Los resultados muestran una diferencia significativa entre los alumnos más avanzados con respecto a los alumnos que promedian la carrera quienes obtuvieron mejores resultados que los alumnos ingresantes. Al mismo tiempo observamos que éstos últimos utilizan las estrategias de comprensión con un buen patrón de respuestas correctas. Los alumnos iniciados utilizan mejor que los ingresantes: las palabras clave, la comparación y dimensión temporal. En lo que respecta a la argumentación de causas y consecuencias es la competencia que más alto índice de respuestas no válidas presenta en los tres grupos. De todos modos, el grupo de alumnos avanzados muestra un dominio general de competencias de comprensión mejor al de los otros alumnos, como se observa en el Gráfico n° 2.

**Gráfico 2:** Promedio de resultados de las dif. etapas de evaluación



En cuanto al análisis cualitativo apreciamos que el desconocimiento del vocabulario (relativo al tema abordado) y ciertas dificultades en el manejo de la redacción estructura (párrafo y oración) constituyen la causa de error más frecuente en las tareas de comprensión. En tal sentido vimos que un tercio de los alumnos evaluados tiene ciertos problemas para definir con precisión la estructura de la oración y la del párrafo (relacionados con las reglas de escritura, como la sintaxis de las oraciones, la puntuación, etc.). Por otra parte, la comprensión de consignas representa algún tipo de dificultad para cerca del 27 % de los alumnos.

De acuerdo con los enunciados de las consignas del protocolo de evaluación, se solicitó a los alumnos, por un lado, que explicitaran el manejo del vocabulario específico a la temática del texto, y por otro lado que redactaran su respuesta en forma de párrafos. Las respuestas satisfactorias a la consigna del trabajo sobre el vocabulario alcanzando un elevado índice sobre el total de las respuestas. La introducción de esta tarea ha permitido mejorar notablemente la cantidad y la calidad de las respuestas del conjunto de los alumnos con respecto a actividades anteriores. Sin embargo, dado que la complejidad de los textos y de los temas tratados va *in crescendo* conforme se avanza en la carrera, nos parece esperable que los alumnos iniciados, tengan relativamente más dificultades para procesar la información de los textos escogidos para la evaluación y así proponer justas respuestas.

La tercera etapa de la ejecución del Proyecto, concomitante a la continuidad de las tareas ya descritas, se avoca a la creación de materiales didácticos. La enumeración de los materiales didácticos introducida en la Metodología, se completa con el desarrollo y aplicación de una nueva herramienta, que se encuentra actualmente en fase de experimentación, se trata de una "Guía de objetivos y estrategias para mejorar la comprensión de texto; cuyo principal objetivo es acercar a los docentes una herramienta práctica para trabajar la comprensión de texto en clase. Con la implementación de las actividades que se proponen en la guía se pretende que los alumnos adquieran y/o consoliden un abanico de estrategias para la práctica de la lectura comprensiva. Para ello se han fijado una serie de metas a alcanzar en distintos niveles de la comprensión. Se explicitan los objetivos específicos a cada tipo de competencia de comprensión, las clases de estrategias y técnicas a aplicar en cada caso, las alternativas de tipos de textos a abordar, actividades y consignas a plantear, se citan y analizan ejemplos concretos de aplicación, se sugieren claves para evaluar y una guía práctica para el desarrollo de una metodología de autoevaluación.

## Discusión

En este trabajo se presentaron los principales resultados de las acciones llevadas a cabo en el marco del Proyecto para el mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje por parte de un equipo multidisciplinario. Luego de haber expuesto el encuadre teórico de investigación y desarrollo del Proyecto, enunciado el eje central de la problemática de nuestra área de trabajo, explicado la metodología de implementación, hemos descrito los principales resultados alcanzados hasta el presente en las tres grandes etapas en que hemos separado estructurado esta

presentación. En las sucesivas etapas ejecución del Proyecto hemos realizado evaluaciones sobre las capacidades de comprensión de texto, hemos presentado alternativas de solución para las principales dificultades surgidas en el proceso de comprensión y de expresión escrita y hemos aportado nuevos materiales adaptados al contexto pedagógico. Todas las medidas implementadas como solución a los problemas detectados en el dispositivo de enseñanza-aprendizaje nos permiten constituir un corpus teórico-práctico que continuará enriqueciéndose a lo largo de la experiencia, con el objetivo implementarse en otras disciplinas e instituciones por y para los docentes.

El estudio que presentamos, nos aporta una información muy valiosa sobre las dificultades que experimentan los futuros docentes durante su formación, detectada por los profesores en la práctica. El resultado de nuestro trabajo apunta a implementar un dispositivo de ayuda para resolver las falencias de comprensión y expresión de los alumnos, futuros docentes e investigadores y brindar una herramienta válida para los profesores universitarios.

Gracias a las evaluaciones, observamos que las estrategias de comprensión de texto utilizadas por los alumnos varían de un sujeto a otro, aunque ciertas competencias son poco desarrolladas por una gran proporción de alumnos. A lo largo del estudio, constatamos que avanzar en la carrera, no asegura un mayor y mejor empleo de estrategias de comprensión de texto. Sin embargo, una mayor manipulación de las nuevas herramientas utilizadas, pone de manifiesto una mejora sustancial. Es por eso que propusimos las técnicas de ayudas cognitivas para la comprensión de texto y observamos la evolución por medio de evaluaciones continuas. En tal sentido, constatamos una evolución general, progresiva y constante desde la primera evaluación, basada en el desarrollo individual de nuevas herramientas de comprensión.

Un balance general de las sucesivas evaluaciones de las competencias de comprensión presentadas en este trabajo, pone de manifiesto, coherentemente con lo observado en los estudios precedentes, que el abanico de competencias de comprensión apropiadas por los futuros docentes va evolucionando notablemente y de manera constante desde el inicio del Proyecto del área. En este movimiento progresivo, se pone de manifiesto que el despliegue de estrategias puestas en juego, no se desarrolla de manera espontánea e uniforme, sino que a cada instancia de la formación con la ayuda de dispositivos didácticos adaptados se logra priorizar unos recursos y se economizan otros.

El objetivo final de nuestro trabajo es el de poner en marcha un dispositivo pedagógico que permita a docentes y alumnos universitarios disponer de herramientas y estrategias para resolver las falencias de comprensión y de expresión que entorpecen la enseñanza y el aprendizaje en el nivel de educación superior. En conclusión, trabajando los aspectos principales de la comprensión de texto y dando a los futuros docentes instrumentos específicos que orienten su atención al cuidado del texto (propio o fuente bibliográfica), podrá mejorarse notablemente la calidad de la comprensión-expresión de los alumnos. Los procedimientos implementados para atender a la problemática que hemos descrito, nos habilita a seguir trabajando para proponer una metodología pasible de ser utilizada en otros ámbitos y disciplinas.

### Notas

<sup>1</sup> Creación en el año 2001 de la carrera de Licenciatura por Complementación Docente, destinada a profesores de Historia, incorporación de las carreras de grado en 2003, se inició en 2004 un proceso de innovación en las prácticas que requirió la inclusión de jóvenes docentes. En 2005 se modificaron los Planes de Estudio. En 2006 incrementaron cualitativa y cuantitativamente las actividades de desarrollo de nuevas herramientas pedagógicas para resolver los problemas de comprensión de textos didácticos en historia con un plan de trabajo de enfoque pluridisciplinario (didáctico, psicológico, investigativo,) que incorpora técnicas innovadoras en el área de la educación superior. A partir de 2008 cambió la modalidad de evaluación y en 2010 se puso a disposición de los docentes un nuevo material didáctico.

<sup>2</sup> Las inferencias son representaciones mentales que el lector construye, durante y después de la lectura, agregando, sustituyendo, integrando o suprimiendo información (León, 2003).

<sup>3</sup> Un “modelo de situación” es una representación mental, que incluye objetos, personajes, intenciones, acciones y su contexto (real o imaginario), etc. Esta representación se corresponde con el texto y con los conocimientos que el lector posee sobre el mundo. Un buen lector podrá activar en la memoria tantos modelos de situación como temas tratados en un texto.

<sup>4</sup> Entendemos por “estrategia” un saber que implica: fijarse un objetivo, planificar una secuencia de acciones para alcanzar los objetivos subordinados a un objetivo principal y ejecutar coordinadamente las acciones.

<sup>5</sup> Un procesamiento “automático” es el que se realiza de manera inconsciente o no deliberada. En la producción “automática” de inferencias entran en juego operaciones lógico-lingüísticas y en el de las estrategias, las intenciones del lector.

<sup>6</sup> Las “inferencias estratégicas” son elaboradas por el lector para establecer relaciones “contextuales”: de espacio y tiempo, categoriales, predictivas o hipotéticas, del empleo de instrumentos, del tema del texto, etc., también llamadas

“elaboraciones opcionales”.

<sup>7</sup> Un aporte importante al abordaje de estos trabajos se encuentra en el artículo de Martins, D. y Campion, N. (2000).

<sup>8</sup> Un informe sobre las dificultades de comprensión de texto manifestadas por los alumnos del curso de ingreso (relevadas por los docentes en los exámenes parciales y finales) se detalla en Poggi, Marta, *Proyecto de mejoramiento de la calidad del aprendizaje*, marzo de 2006 (documento interno del Departamento de Historia).

<sup>9</sup> Para elaborar los protocolos se tuvieron en consideración los siguientes factores: el texto (tema, autor, complejidad lingüística), los conocimientos del alumno, el procesamiento cognitivo requerido (memorizar, recuperar, inferir, integrar), la clase de ayuda aplicada, el nivel de estudios (años de carrera, rendimiento académico, formación previa) y las variables individuales (edad, sexo, motivaciones personales, razonamiento metacognitivo). El material fue sometido a evaluaciones externas.

<sup>10</sup> Para un detalle pormenorizado de los resultados del período 2006–2008, véase Loffi, V. y Poggi, M. (2008), sobre una interpretación exhaustiva de las evaluaciones realizadas en el período 2006–2008.

<sup>11</sup> La dificultad para comprender una consigna de lectura o pregunta sobre el texto reside generalmente en integrar, en una representación de acción, una secuencia de objetivos secundarios a la consigna, una serie de pasos o directivas que implican procesar informaciones provenientes de varias fuentes y ejecutarla.

<sup>12</sup> Los resultados muestran, en todas las etapas del estudio, que una parte de los alumnos avanzados se ha beneficiado de manera significativa con las medidas impulsadas, desarrollando estrategias eficaces para la comprensión de texto, mejorando la calidad y diversidad de estrategias conforme avanza en la carrera; sin embargo, hay otra parte que manifiesta un nivel regular en su evolución.

<sup>13</sup> Las estrategias evaluadas son utilizadas desigualmente por los estudiantes. Por ejemplo, se observó en la etapa diagnóstica del Proyecto que la comprensión de informaciones explícitas del texto era la tarea con mejores resultados. Aunque algunos alumnos basaban su estrategia en la memorización y reconstrucción de informaciones explícitas y otros preferían combinar diversas estrategias.

<sup>14</sup> Realizadas entre el segundo cuatrimestre de 2008 y el primero de 2009.

### Bibliografía

- Aguilar, N. y Denhière, G. (2001):** “La production des inférences sur la conséquence probable des actions et des événements”, en *L'année Psychologique*, 2, PUF, Paris, pp. 42–68.
- Britton, B. y Gülgöz, S. (1991):** “Using Kintsch’s computational model to instructional text: Effects of repairing inferences calls o recall and cognitive structure”, en *Journal of Educational Psychology*, 3, CENFINT, pp. 329–345.
- Britton, B., Dusen, L., Glynn, S. y Hemphill, D. (1990):** “The impact of inferences to instructional text”, en Graesser y Bower, *Inferences and text comprehension. The Psychology of learning and motivation*, 25, Academic Press, San Diego, pp. 53–70.
- Campion, N. y Rossi, J.-P. (1999):** “Inférences et compréhension de texte”, en *L'Année Psychologique*, 99, PUF, Paris, pp. 493–527.
- Davey, B. y McBride, S. (1986):** “Effects of question–generation training on reading comprehension”, en *Journal of Educational Psychology*, 78, CENFINT, pp. 256–262.
- De Vega, M., Carreiras, M. y Gutierrez Alonso, M.L. (1990):** *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*, Alianza, Madrid.
- Denhière, G. y Legros, D. (1987):** “L’interaction narration \* description dans le récit. Étude de la mémorisation des différents types de séquences descriptives”, en *L'Année Psychologique*, 87, 3, PUF, Paris, pp. 345–362.
- Escoriza, J. (2005):** “Enseñanza de las Estrategias de comprensión del lenguaje escrito: Selección y Secuenciación de Objetivos y Contenidos”, en *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 6, 3(2), [www.investigacion-psicopedagogica.org/revista](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista), pp. 1–32.
- Gadnach, D. y Passerault, J.-M. (2006):** “Le langage”, en Roulin, J.-L., *Psychologie Cognitive*, Bréal, Rosny-sous-Bois, pp. 330–387.
- Glover, J., Bullock, R. y Dietzer, M. (1990):** “Advance organizers: Delay hypotheses”, en *Journal of Educational Psychology*, 2, CENFINT, pp. 291–297.
- Graesser, A. C., Trabasso, T. y Singer, M. (1994):** “Constructing inference during narrative text comprehension”, en *Psychological Review*, 101, APA Inc., pp. 371–395.
- Gutiérrez, F., Garcia Madruga, J., Johnson–Laird, P. y Carried, N. (2002):** “Razonamiento con condicionales múltiples. La perspectiva de los modelos mentales”, en *Anuario de Psicología*, 33, 1, Universitat de Barcelona, pp. 3–24.
- Johnson–Laird, P. (1980):** “Mental models in cognitive science”, en *Cognitive science*, 4, 7, pp.



2–115.

**Johnson–Laird, P. (1983):** *Mental models*, Harvard University Press, Cambridge.

**Kintsch, W. (1988):** “The role of knowledge in discourse comprehension: A construction–integration model”, en *Psychological Review*, 95, APA Inc., pp. 163–182.

**Kintsch, W. y Van Dijk, T.A. (1978):** “Toward a model of text comprehension and production”, en *Psychological Review*, 85, APA Inc., pp. 363–394.

**Legros, D. (1988):** “Rôle d’un procédé de dramatisation sur la mémorisation d’un récit”, en *L’Année Psychologique*, 88, PUF, Paris, pp. 196–214.

**León, J.A. (2003):** *Conocimiento y discurso: Claves para inferir y comprender*, Pirámide, Madrid.

**Loffi, V. (2006):** “The influence of dramatic words on the memorization and comprehension of a narrative text”, en *Memory and Text Comprehension Meeting*, University of Montpellier Presse, Montpellier, pp. 41–42.

**Loffi, V. y Martins, D. (2005):** “Influence de différents niveaux de causalité sur le traitement y la mémorisation de phrases”, en *Actes du colloque du Congrès national de la Société Française de Psychologie*, Presse Universitaire de Grenoble, Nancy, pp. 197–198.

**Loffi, V. y Poggi, M. (2008):** “Experiencia interdisciplinaria en la formación inicial y continua de docentes de historia. Herramientas didácticas y estrategias cognitivas para la formación–evaluación en el dispositivo de enseñanza–aprendizaje”, en *Actas del 1er Congreso Metropolitano de Formación Docente*, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Buenos Aires, CD–Rom.

**Lorch, R. y Lorch, E. (1996):** “Effects of organizational signals on free recall of expository text”, en *Journal of Educational Psychology*, 1, CENFINT, pp. 38–48.

**Martins, D. y Campion, N. (2000):** “Les aides cognitives à la compréhension de texte”, en *Revue de Psychologie de l’éducation*, 2, pp. 41–69.

**Martins, D. y Le Bouedec, B. (1998):** “La production d’inférences lors de la compréhension de texte chez des adultes: une analyse de la littérature”, en *L’Année Psychologique*, 98, PUF, Paris, pp. 511–543.

**McKoon, G. y Ratcliff, R. (1992):** “Inference during reading” en *Psychological Review*, 99, APA Inc., pp. 440–466.

**McKoon, G. y Ratcliff, R. (1995):** “The minimalist hypothesis : Directions for research”, en Weaver, Manned y Fletcher (Eds.), *Discourse comprehension : Essays in honor of Walter Kints*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (N. J.), pp. 97–116.

**Millis, K. y Graesser, A.C. (1994):** “The time–course of constructing knowledge–based inferences for scientific text”, en *Journal of Memory and Language*, 33, pp. 583–599.

**Otero, J. y Graesser, A. (2001):** “Preg: Elements of a model of question asking”, en *Cognition and Instruction*, 19, pp. 143–175.

**Pressley, M., Symons, S., McDaniel, M., Snyder, B. y Turnure, J. (1988):** “Encouraging mindful use for prior knowledge: Attempting to construct explanatory answers facilitates learning”, en *Educational Psychologist*, 27, pp. 91–109.

**Tesouro Cid, M., Ribot i Mundet de, M.D., Labian Rocas, Í., Puigvert, E.G. y Aguilera Rodà, A. (2007):** “Mejoremos los procesos de enseñanza–aprendizaje mediante la investigación–acción”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 1, Universidad de Girona, pp. 2–13.

**van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983):** *Strategies in discourse comprehension*, New York Academic Press, New York.